

Hermenéutica de las *grandes obras* en la educación general

Hermeneutic of the Great Books in General Education

Recibido: 15-05-2024

Aprobado: 30-04-2025

José Morales González
Universidad de Puerto Rico Recinto
de Río Piedras
San Juan, Puerto Rico
jose.morales23@upr.edu
ORCID: 0009-0004-6114-0995



Resumen

A partir de la tradición de las *grandes obras*, este trabajo ensaya una hermenéutica de la educación general. Explora cierta forma de leer en la educación universitaria, particularmente en los estudios generales, la cual se fundamenta en la conversación del grupo de estudio más que en el contenido de los textos. La tesis es que el modelo de las grandes obras no es sino el origen mismo de los estudios generales y que ha influido en la manera en la que se entiende la educación. Problematisa la idea de *canon*, el concepto de *clásicos* y la figura de autoridad del educador, quien sirve a la domesticación de la lectura. Apunta hacia una lectura en libertad, basada en la pregunta formulada desde la propia comprensión.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales; interpretación; enseñanza superior; filosofía de la educación; material de lectura.

Abstract

specific to general education. It explores a certain way of reading in higher education, particular to general studies, which is based on the conversation or discussion within a study group rather than on the content of the books. The thesis is that the model of the great books is not but the very origin of general studies and that it has influenced the way in which education is understood. Finally, it problematizes the idea of canon, the concept of classics and the authority figure of the educator who serves to domesticate reading. It points towards reading in freedom based on the question formulated from one's own understanding.

Keywords: liberal studies; interpreting; higher education; educational philosophy; reading materials.

Introducción

El objetivo de este trabajo es conceptualizar una hermenéutica propia de la educación general, basada en la tradición de las *grandes obras*, con la que se inaugura y se enmarca este componente de la educación universitaria. Esto se llevó a cabo a través de una revisión de los escritos —ya históricos— de algunos educadores fundacionales estadounidenses, latinoamericanos y puertorriqueños sobre su práctica en el tratamiento de las lecturas empleadas en sus clases. El marco teórico-metodológico fue, principalmente, la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (1960) y de Jorge Larrosa (1996).

La hermenéutica de Gadamer plantea como problema fundamental de la comprensión de los textos que lo fijado por escrito queda absuelto de las contingencias del autor y de su origen, liberado positivamente a otras referencias. Esto implica que la comprensión del texto no es un diálogo entre el autor y el lector en el que se recrea una vida pasada, sino que la comprensión es una participación en el sentido presente del texto. Piénsese en los textos en los que no es posible determinar la autoría ni el origen de un texto; aun así son comprensibles (Gadamer, 1960). Por ello, de manera muy atinada, Carlos Rojas Osorio señala que no hay método en la hermenéutica que propone Gadamer, sino *tacto*. No ayuda seguir un método imitando a las ciencias naturales, ya que en las ciencias del espíritu no hay un camino seguro hacia cierto significado verdadero. Todo conocer es ya un interpretar que supone un empleo —irremediable— de los prejuicios propios, que han de examinarse si quien lee se deja decir por el texto. De ahí el *tacto* del que habla Rojas (2006).

Las principales tesis de la hermenéutica de Gadamer y Larrosa coinciden con la práctica del maestro John Erskine, que puede expresarse sintéticamente así: el contexto de quien lee (el estudiante) es crucial para el proceso de comprensión del texto, por tanto, se debe privilegiar el *diálogo con el texto* antes que su *contenido*. Estos principios permiten criticar —en la argumentación del presente escrito— la noción de *clásico* y los cánones de lectura como listas definidas de libros; se cuestiona la metáfora informática que domina el abordaje de los textos en la educación, así como la figura del autor y la distinción entre texto y contexto, elementos en los que se basan los criterios de lo políticamente correcto. Con ello, se busca resolver el problema de cómo definir el contenido curricular, cómo seleccionar el material de estudio y cómo abordar los textos en el salón de clase. La argumentación del presente texto

es como sigue: se rescatan las estrategias de lectura de los cursos de John Erskin para revisar la noción de *clásico* y de *grandes obras* en la tradición de la educación general universitaria; posteriormente, se desarrollan consideraciones hermenéuticas pertinentes a la educación superior para, finalmente, conceptualizar una hermenéutica propia de la educación general.

La particularidad de la lectura en la educación general

En sus clases de “General Honors” en Columbia College, John Erskine animaba la lectura y la conversación de los clásicos como si fueran los últimos *best-sellers*, sin ninguna información sobre el contexto original de las obras. Tal es, de hecho, un efecto del proceso interpretativo: al momento de la lectura esas obras pertenecen al contexto presente, al mundo propio de quien lee. En aquellas clases de 1920, se pretendía que se hablara de las lecturas de la misma manera que se habla sobre cualquier cosa de interés en la sociedad (Erskine, 1922). Así, no se tenía un temario establecido, sino un conjunto de obras. Uno de los estudiantes de este curso fue Mortimer Adler, razón por la cual la lista de lecturas del prontuario de Erskine fue la inicial del curso de Humanidades de Adler y Robert Maynard Hutchins de la Universidad de Chicago en 1930. Pero un curso anterior y también de referencia en los orígenes de la educación general es el de Charles Mills Gayley llamado “Great Books” en la Universidad de California en Berkeley en el año de 1901. Este curso reunió a los *generalistas* convocados contra la especialización y la fragmentación de la universidad (Stevens, 2001).

Las *grandes obras* no son un modelo de la educación general, sino más bien una perspectiva desde la cual la educación general fue definida y de la cual se reitera su pertinencia. Ángel Quintero Alfaro (1949) sostenía, a mediados del siglo pasado, que las obras originales contribuyen al propósito fundamental de la educación general: ofrecer un análisis crítico de la cultura moderna, y en su comprensión se ejercitan las aptitudes que las obras mismas ejemplifican. En 1983, Viola Lugo de Meléndez, se expresa así de la metodología de los estudios generales: “Este proceso de formación del estudiante debe llevarse a cabo siempre utilizando grandes obras de la cultura, mediante las cuales se pueda examinar la actividad creadora del hombre en su forma ejemplar” (p. 3). Rafael González Díaz (2013) compara la reforma de 1930 en la Universidad de Chicago, la cual supuso “la selección de grandes libros e incluyó una intensa reflexión sobre el método de lectura y discusión que los debía

acompañar” (p. 11), con el proyecto educativo y editorial de José Vasconcelos en México, para emprender una educación universitaria a nivel nacional basada en la edición de colecciones de clásicos a gran escala. De unos años para acá, el asunto se torna polémico al argumentar que la educación general basada en las grandes obras es impertinente en siglo XXI, debido a los estudios culturales y a la especialización del conocimiento, asunto que se abordará más adelante.

Este trabajo parte de dicha tradición, recuperando algunos de los elementos de la educación general con el objetivo de formular una hermenéutica propia. En su argumentación, echa mano de teorías literarias y de la misma práctica educativa en el salón de clase en el curso de Introducción a las Ciencias Sociales en la Facultad de Estudios Generales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. En síntesis, se afirma que los cursos basados en las grandes obras son una forma de leer promovida en la educación general y que, lejos de estar basada en un canon, se fundamenta en la pregunta y el estudio en libertad.

El concepto de clásico

En contra de lo que se suele decir, las grandes obras no son una lista de libros. Esto a pesar de que se editen en elegantes y monumentales volúmenes organizados en conjuntos cerrados por periodos, culturas o géneros, y que conformen algún programa curricular con un listado de referencias casi obligatorio. Las listas de las mejores o más grandes obras siempre son arbitrarias y parciales, sin importar los criterios de selección. Quienes las elaboran así lo aceptan y terminan confesando que la lista es tentativa y está en constante reformulación. Igual que quien confecciona un prontuario de clase, todos los años mira el apartado de referencias bibliográficas: borra, añade, sustituye. Mantiene algunos, *los necesarios, los que han funcionado*, esas lecturas que *deben* estar presentes. Y esos que mantiene y repite todos los años son acaso los que nunca se agotan y, por lo tanto, nunca se repiten, siempre dan de qué pensar, algo nuevo, algo inquietante porque justamente esas lecturas que parecen canónicas no se pueden definir.

Los clásicos no son una categoría descriptiva —ni objetiva ni subjetiva—, antes bien, los clásicos son los lenguajes que interpretan y constituyen la cultura propia (Gadamer, 1960). Enlistar los mejores libros delata cierta tradición, revela el influjo de ciertas lecturas. Su

criterio de validez en la selección está dado por las mismas lecturas que se seleccionan. De hecho, una justificación que suele ofrecerse para las grandes obras es que representa el legado cultural, y que su lectura es una forma de transmitirlo y preservarlo; supuesto este, por demás problemático, como se verá más adelante. Los clásicos son la condición misma de estar leyendo, de estar siendo leído. Estos son los mejores libros, los necesarios, es lo mismo a decir “estos he leído, estas lecturas me importan”. Borges (1952), clásico que no se toma en serio, lo explica así:

Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones a lo largo del tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término... Para los alemanes y austriacos *Fausto* es una obra genial; para otros, una de las más famosas formas del tedio... Clásico no es un libro que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad. (p. 773)

Esta misteriosa lealtad —en expresión del autor— es el ser definido uno mismo por esas lecturas llamadas clásicas. Sabida es la importancia que tuvo la literatura para la configuración de identidades nacionales, pero lo *clásico*, en sentido hermenéutico, se refiere no a lo identitario, sino a que la tradición lingüística efectúa la propia interpretación; lo escrito es la coexistencia de lo pasado y lo presente (Gadamer, 1960) y no se lee sino desde lo ya escrito.

Consideraciones hermenéuticas desde la educación

La lectura no es transmisión de mensajes valiosa en función de su contenido, sino que su fundamento y sostén es la pregunta. Se mencionaba en la introducción el tacto necesario para la comprensión de la lectura. Se puede decir incluso que se requiere *sutileza* —si se entiende la hermenéutica como un arte—, ya que se parte del supuesto de que los textos no tienen un sentido dado sino un significado múltiple, como explica Beuchot (2008), quien precisa que si bien desde la perspectiva gadameriana no hay método interpretativo, es decir, no hay reglas fijas para la interpretación, Gadamer recupera la noción de prudencia aristotélica (*phrónesis*)

para expresar que se debe deliberar para elegir la mejor o las mejores interpretaciones de un texto. Baste recordar *el círculo de la comprensión* —partiendo de Heidegger— como proyecciones de sentido que han de validarse con el texto, o su consejo de ir de la parte al todo en el texto o examinar los propios prejuicios ante *el choque* con el texto. Se ha dicho, asimismo, que para Gadamer la interpretación no es más que una invitación al examen de nuestros propios prejuicios (Grondin, 2006).

En la teoría hermenéutica, se intenta dar cuenta de esto a través de la adivinanza, que mantiene en suspenso a quien cae en su influjo; partes inconexas o desintegradas presumen cierta relación. *Sube y baja, y no se mueve...* Al resolver la adivinanza se resuelve la tensión, se recobra la armonía, pero también se mata la adivinanza ... *¡El camino!* En la lectura, mientras dura, no se adivina el camino. Se intuye, se adelanta el sentido de lo que vendrá, se proyecta un sentido que ha de verificarse continuamente (Gadamer, 1960). El título dice algo, casi nada de lo contiene el libro. Las primeras páginas lo anuncian. Mientras más se avanza, más se sabe. Si se está en la lectura, no se querrá acabar, aunque se desee saber más. Aún terminadas las páginas, se puede continuar leyendo si hay cierta confusión; en la lectura, lo importante es la confusión. Se siente que el texto no termina de decir, se aprecian contradicciones o silencios. Se vuelven las páginas, pero no tiene caso, ya hecho el recorrido son otras. Por ello, en la educación general, no es raro pensar que una obra pueda y deba leerse varias veces. No importa lo que dice el texto, importa la lectura (Larrosa, 1996).

La lectura no se induce ni conduce a voluntad; recomendar un libro a alguna amistad, lo mismo que asignar un conjunto de títulos en un prontuario (que también es un gesto de amistad), es ingenuo. Freire (1984) señaló lo ridículo que es ordenar a los estudiantes “leer de tal página a tal página” (p. 102). Es ingenuo si se supone que hay algo que se trasmite en la lectura y, en consecuencia, se lee tal artículo *para* abordar tal tema que aparece entre esas páginas. En clase, se señala premeditadamente tal tema en la lectura. El examen evalúa tal tema. Tal tema es ahora un objeto que cobra existencia con independencia a la lectura, y se le describe a lo largo del curso. Tiene realidad, pero en esa medida se aleja de la lectura. La lectura que se instrumentaliza a través de las técnicas pedagógicas (los manuales que clarifican teorías o los exámenes que piden respuestas, el esquema en la pizarra...), se reduce a un contenido temático o una serie de ideas, se ideologiza y mata el pensamiento.

A pesar de las técnicas pedagógicas, la lectura es indomable, se resiste a la instrumentalización. La escuela, por eso, busca matarla y la educación crea las condiciones para que viva. Las dos sin éxito, y esto está muy bien, pues nada tiene que ver la lectura con el éxito, los logros o los créditos. Pero pretender las preguntas más que las respuestas, distinción de la educación general, es pensar las numerosas listas de grandes libros como proyectos que profundizan en la pregunta *¿qué leer?*, aún a pesar de que se les piense como necesarias y se les institucionalice con programas de gobierno, universitarios o mercantiles. Aún a pesar de esto, quien lee se formula esa pregunta de manera libre o al menos ajena a toda planificación.

Quizá estamos siendo leídos por la metáfora de la información, que nos impone una forma de lectura, que se tiene o no se tiene, que se puede comprobar con examen o avalúo y que —según se anuncia— es una lectura programada para caducar, que hay que actualizar. Estar informados es necesario y la universidad ya se encarga de esto, produciendo datos que hay que consumir, creando especializaciones en las que hay que publicar. Para conocer hay que estar *conectados*, ser dependientes de lo último que se diga. Pero la soledad es lo único que nos ayuda a leer, y la lectura es una forma de disentir y resistir a formar parte del capital a través del consumo de información y *la sociedad del conocimiento*.

En la perspectiva de las grandes obras dentro de la educación general, se privilegia, pues, la discusión sobre el contenido de la obra. No importa tanto lo que dice, sino lo que se pueda pensar a partir de la lectura. El salón de clase no sirve para la domesticación de las lecturas en ideas definidas, claras y ordenadas, sino para que la lectura *desate* la discusión. Al menos así se quiere con cierto entusiasmo candoroso, pero lo cierto es que la *discusión* ocurre cuando a ella le place: ocurre mayormente en el pasillo y sería más apropiada la palabra *conversación* que *discusión*. El profesor, autoridad al fin, la inhibe, junto con los pupitres alineados y el soborno de los créditos por curso (Illich, 2005 [1971]). “The great conversation” es el título del volumen introductorio a la colección *Great books of the Western world* (Hutchins, 1952), como si las grandes obras fueran (la gran) conversación, círculo de lectura que ha creado la cultura occidental y que cualquier lector debe participar.

La conversación no es una actividad insignificante, más bien lo contrario. Gadamer expresa que el lenguaje sólo se realiza plenamente en la conversación —tan difícil de lograr en la

educación masificada—, no solo porque es un logro de la convivencia humana en donde ocurren experiencias realmente vinculantes y valiosas, nunca comparables con la información que puede ofrecer una máquina (Gadamer, 2000), sino porque, en la conversación, el lenguaje se apodera de la labor interpretativa en tanto que los hablantes no usan el lenguaje llevando una conversación, sino que *entran* en ella, y esta es, ante todo, un fenómeno lingüístico, pues quienes conversan se envuelven en el lenguaje y son llevados por él ampliando su horizonte y las perspectivas subjetivas (Gadamer, 1960).

Una de las críticas en apariencia mortíferas a la perspectiva de las grandes obras está basada en la ilusión del autor, que supone a quien escribe como la fuente de su obra, la cual porta su psicología y las más diversas condiciones de su vida (para una crítica ejemplar sobre el asunto, consultar *El susurro del lenguaje* [1984], de Roland Barthes). Asumido esto se lanza una advertencia: la mayoría de los autores del canon son hombres blancos europeos. ¿Dónde está la mujer negra no europea? Quizá pueda más leer a Darwin para desembarazarse del darwinismo social que nos domina o a Montaigne para descreer de la naturaleza humana y la inutilidad de las categorías en los asuntos humanos. Adler llamó a este debate *clásicos contra políticamente correctos*. Decir que se trata de una selección euro o falocéntrica requiere, además de la ilusión del autor, una distinción entre el texto y el contexto; bajo ella, es posible imaginar que el contexto bordea al texto, lo condiciona, y que el contexto mismo no es un texto.

Así se justifica la crítica literaria (y del arte en general) a ella misma, como una explicación de la obra (que es lo que quiere, por otro lado, hacer el profesor al explicar-matar la lectura) capaz de dar cuenta del contexto desde un meta-contexto. La crítica del “resentimiento” (como le llama Harold Bloom [1994]) lee fuera de los márgenes, incluso se queda en las letras del lomo de los libros. No importa que el autor haga o no literatura, lo que importa es si es latinoamericano o es *queer* o mestizo, será invitado a Berkeley. Pero el autor no es ni siquiera él mismo una autoridad sobre su texto, pues su conciencia tendría que estar más allá de la tradición que constituye su propia obra y el lenguaje que usa necesariamente lo trasciende (Gadamer, 1960). De cualquier forma, no hay necesidad de conceptos teóricos que terminen sustituyendo la literatura por consigna política. La literatura, como cosa que ocurre

en la lectura, no es tanto crítica sino perturbación, perturbación de formas definidas, prejuicios establecidos.

En la distinción entre texto y contexto, hay una presunción de verdad; los *grandes pensadores* describen en sus grandes obras la naturaleza humana. Una selección de libros, supondrá decir algo (¡o todo!) sobre esa naturaleza. Pero la lectura no contesta a la pregunta *¿cuál es nuestra naturaleza?*, sino como dice Richard Rorty (1998), “¿qué podemos hacer con nosotros mismos?” (p. 222), ni siquiera qué se ha hecho o qué fue posible pensar. La pregunta apunta a lo que vendrá, que no es futuro, sino posibilidad.

Las clases de literatura se suplantaron así por clases de historia y geografía, según John Erskine, pionero —como ya se apuntó— de la perspectiva de las grandes obras en la educación universitaria. “The purpose... is to give the students as a body a wealth of ideas and suggestions which they can and do talk about as an about any other interest that might be alive in a human society” (Erskine, 1922, p. 13). Erskine evitaba dar información sobre el contexto de la obra, procurando partir desde la obra misma.

But we have got into the habit of calling “literary scholarship” the knowledge of purely historical material, which surrounds a book as it surrounds anything else that occurs in time and place. No one in his senses would say that history is unimportant or uninteresting. But our studies in literature are usually arranged on the assumption that a knowledge of the history of a book will somehow introduce us to it, will help us to understand and to love [Pero hemos adquirido el hábito de llamar “educación literaria” al conocimiento de lo puramente histórico-material que rodea el libro, como lo que rodea cualquier otra cosa que ocurre en el espacio y el tiempo. Nadie diría en su sano juicio que la historia no es importante o poco interesante. Pero nuestros estudios en literatura son usualmente preparados bajo el supuesto de que el conocimiento histórico de un libro de alguna manera nos introducirá a él, que nos ayudarán a entenderlo, a amarlo] (Erskine, 1916, p. 12)

El relato de la situación histórica, social y personal del autor puede ser fascinante por sí mismo, pero se corre el riesgo de sustituir la lectura por un relato que la haga homogénea en

un grupo. Estos metarrelatos son domesticadores de la lectura, pues al estar enunciados desde una posición de poder, no se refieren a sí mismos como producto de una interpretación, no dan cuenta de su condición hermenéutica. Logran fijar el texto en un marco interpretativo que despeja cualquier inquietud. Quizá aquí esté una de las diferencias entre Erskine y Adler-Hutchins; aunque estos últimos pensaban las grandes obras como una gran conversación, esta era sobre grandes temas que son identificados de antemano para introducir al lector. Erskine, en cambio, les quita sacralidad a los *grandes* libros y sugiere que se lean para tener una conversación, igual en clase que en el dormitorio de estudiantes. No se puede sustituir esa conversación por una conferencia sobre la obra (Erskine, 1948).

Lo cierto es que no hay texto sin contexto (Mèlich, 2002). Sin contexto, el texto no puede ser interpretado, es sencillamente ilegible. Pero el contexto no es un lugar *atextual*, sino justamente el lenguaje propio desde el cual se interpreta el texto. “Los textos, las palabras, las letras de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros”, recuerda Freire (1984, p. 96) de su infancia, primera lectura del mundo. Así, el contexto del estudiante, de quien lee (y lee irremediabilmente en el *ahora*), es el significativo, el que tiene la posibilidad de crear nuevos significados. Es la diferencia entre hacer la clase siguiendo las notas de años anteriores o volver a leer la obra *nuevamente* y leerla con los estudiantes. Una se repite y pasa por verdadera en la clase, la otra puede resultar un tanto caótica, sin respuesta concluyente, como suelen terminar las clases tomadas por la conversación.

Conclusiones

Así que apelar a la lectura es apelar a lo que de indeterminado tiene el fenómeno de la educación a pesar de la institución: qué leer a partir de la lectura. Pregunta ajena a cualquier voluntad (de asignar tal o cual texto), puesto que —como se argumentó— hermenéuticamente, esta pregunta se plantea lingüísticamente desde el horizonte dado por las lecturas hechas que definen la manera en cómo se lee; los clásicos son lenguajes que interpretan. Pero, al mismo tiempo, es una lectura libre en tanto surge más por accidente que por obligación, permitiendo la pluralidad de significados en la interpretación textual —no sin rigor—, atendiendo a las referencias presentes en el contexto del estudiante. Es, en palabras de Gadamer, una fusión de horizontes que implica una crítica hacia los propios prejuicios de quien lee, atendiendo a formas distintas en el uso del lenguaje advertidas en el texto.

La perspectiva de las grandes obras en la educación general prefiere la indisciplina del pensamiento, conocer sin disciplina; no más allá de los lindes o entre los lindes, sino libre de límites disciplinarios. Es el pensamiento vivo que germina en ciertas obras, que son leídas con independencia de los intereses disciplinarios que pueda o no tener quien estudia. Pero esto no se refiere a alguna particularidad de ciertas obras, aunque ciertamente se aprecie más esta libertad de lindes en la escritura antes de la invención de los departamentos universitarios. No es un conjunto de cualidades la que hace a una obra ser indisciplinada, esto haría de la indisciplina un área de especialidad. En todo caso, es la lectura la que ejecuta la indisciplina, es donde reside la libertad. La lectura, como una condición de estudio, es verse en la posibilidad de comprender a través de la pregunta. Dicho en otras palabras, la perspectiva de las grandes obras busca la formación del espíritu lector y sabe que esto no lo garantiza un listado de libros o una biblioteca, sino la lectura misma (del mismo modo que los estudiantes no son producto de la universidad, sino creación de sí mismos, en el mejor de los casos). Y esta pretensión de la educación general como una educación para todos en la ciudadanía democrática (que tendría que pasar por problematizar la democracia) cobra sentido el querer llevar la lectura más allá del ámbito universitario con ediciones de las grandes obras para un amplio público (Lacy, 2008, 2013), proyecto que no puede ser pensado con criterios mercantiles ni eficientistas.

Los cursos de educación general son formas de entender el estudio, íntimamente relacionadas con el querer ser lectores en medio de la hiperespecialización del conocimiento, recuperando la integridad como seres humanos a pesar de nuestra escolarización.

Referencias

- Barthes, R. (1984). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Beuchot, M. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica
- Bloom, H. (1994). *El canon occidental*. Anagrama.
- Borges, J. L. (1952). “Sobre los clásicos”. En *Obras completas 1923-1972*. Emecé.
- Erskine, J. (1916). *The delight of great books*. The world publishing.
- Erskine, J. (25 de octubre de 1922). General Honors at Columbia. *The New Republic*. 13-15.
<https://hdl.handle.net/2027/uc1.32106015528877>
- Erskine, J. (1948). *My life as a teacher*. J.B. Lippincott.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1960). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Paidós.
- González Díaz, R. (2013). José Vasconcelos y los “grandes libros”. *Estudios*, XI (106), 7-41.
<https://biblioteca.itam.mx/estudios/106/000250583.pdf>
- Grondin, J. (2006). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder.
- Hutchins, R. M. (1952). *The great conversation: The substance of a liberal education*.
 Encyclopaedia Britannica.
- Illich, I. (2005). *La sociedad desescolarizada*. En *Obras reunidas I*. Fondo de Cultura Económica.
 (Publicación original de 1971).
- Lacy, T. (2008) Dreams of a Democratic Culture: Revising the Origins of the Great Books Idea, 1869-1921. *The Journal of the Gilded Age and Progressive Era*, 7(4), 397-441.
 DOI:doi:10.1017/S1537781400000840
- Lacy, T. (2013). *Dreams of a democratic culture. Mortimer J. Adler and the Great Books Idea*.
 Palgrave Macmillan.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Quintero Alfaro, A. (1949). *Teoría de la educación general* [Traducción del artículo original publicado en *Journal of General Education*, 3(3)].
- Rojas, C. (2006). *Genealogía del giro lingüístico*. Universidad de Antioquia.
- Rorty, R. (1998). “Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo”. En *Verdad y progreso*.
Escritos filosóficos 3. Paidós.
- Stevens, A. H. (2001). The Philosophy of General Education and Its Contradictions: The Influence of Hutchins. *Journal of General Education*, 50(3), 165 191. DOI: 10.1353/jge.2001.0021